

# 本文章已註冊DOI數位物件識別碼

## ► 提升日文學習者學習意願教師之言行－探索教室內學習情境與自我效能感之關係

The Teacher's Operation for Improving the Japanese Learners' Learning Aspiration: The Investigation of the Relation between the Learning Condition and Self-Efficacy in the Classroom

doi:10.29446/SJLL.201211.0009

日本語日本文學, (38), 2012

作者/Author： 今福宏次(Koji Imafuku);堀越和男(Kazuo Horikoshi)

頁數/Page： 140-159

出版日期/Publication Date：2012/11

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.29446/SJLL.201211.0009>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼（Digital Object Identifier, DOI）的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



## 日本語学習者の学ぶ意欲を高める教師の行動 ——教室内学習場面と自己効力感との関係からの考察——

今福宏次\* 堀越和男\*\*

### 要旨

本研究では、学習者の学習意欲を高める教室内での教師の行動について研究を行った。その結果、教室において活発で楽しい活動を行ったり、積極的な行動に対する教師からの承認を受けることは学習者の自己効力感に正の影響を与え、反対に挫折感を味わうことによる学習意欲の低下、また誤用訂正時における教師の否定的な行動が自己効力感に負の影響を与えていることが明らかとなった。また、自己効力感を強く感じる学習者ほど成績が高い傾向にあることから、教師のそのような行動は学習成果を左右する可能性があると考えられる。つまり、教師は学習者の自己効力感を高めることを念頭に置き指導することが重要である。

キーワード：学習意欲、自己効力感、教室内学習場面、教師要因、  
教師の行動

---

\* 淡江大學日語文學系非常勤講師

\*\* 淡江大學日語文學系副教授

## 提升日文學習者學習意願教師之言行 ——探索教室內學習情境與自我效能感之關係——

今福宏次\* 堀越和男\*\*

### 摘要

本研究針對提升學習者教室內學習意願教師之言行進行了研究。其結果為營造教室情境能生動又有趣，教師與積極參與者能互動且回應，這對學習者之自我效能感有正面影響。反之則會感到挫折而降低學習意願。此外教師於修正錯誤時是否表現出否定性之言行也確實對自我效能感有負面之影響。而且從越能感受到自我效能感之學習者學習成績就越好，由此可視為教師之言行能左右學習者之學習成效。總言之，教師須秉持營造提升學習者自我效能為教學指導目標。

關鍵詞：學習意願、自我效力感、教室裡學習情況、教師因素、教師的行為

---

\* 淡江大學日文語文學系兼任講師

\*\* 淡江大學日文語文學系副教授

## **The teacher's operation for improving the Japanese learners' learning aspiration :**

### **The investigation of the relation between the learning condition and self-efficacy in the classroom**

Imafuku, Koji\* Horikoshi, Kazuo\*

#### **Abstract**

This research is the investigation of the teachers' actions for enhancing the learners' learning aspiration in the class. The result reflects that the vivacious and happy situation with teachers' affirmative identifications to the positive learners will affect the learners' self-efficacy positively. On the other hand, the result reveals that the learning aspiration decreased because of the learners' discouragement, and the negative action from the teachers' correction for the wrong methods of Japanese will bring the negatively affected self-efficacy. Nevertheless, in the teachers' action, there is a possibility of the influence about learners' study results, from the trend reflecting that the learner who felt stronger self-efficacy, the better learning result will be achieved. Therefore, It is important for the teachers to consider that the factors of individual distinctions, and enhance the self-efficacy, by the experience of overcoming the learning failure in the learners' own power.

**Keywords:** Learning aspiration, self-efficacy, the study situation in the classroom, teacher's factor, teacher's act

---

\*Adjunct Lecturer of Department of Japanese, Tamkang University

\*\* Associate Professor of Department of Japanese, Tamkang University

## 日本語学習者の学ぶ意欲を高める教師の行動 ——教室内外学習場面と自己効力感との関係からの考察——

今福宏次 堀越和男

### 1. はじめに

日本語学科に入学した当初、「日本語が話せるようになりたい」「日本についてたくさんの知識を得たい」といった気持ちで日本語学習に取り組む学習者は少なくない。そのような何かを成し遂げたいという達成欲求や多くの知識を得たいという認知的欲求、及び興味や必要性などは日本語を習得するための学習意欲を構成する要素の一つであり、また、それらは日本語の習得過程に少なからず影響を与えていると考えられる。学び初めの頃はそのような要素に支えられ、日本語への興味も強く学習に熱心に取り組んでいたが、学習過程においてあることがきっかけで学習意欲の低下が見られる者、またその反対に高い意欲を保ち続ける者もいる。この学習意欲に影響を与える要因は様々であり一概にこれが学習意欲に影響を与えると断言することは難しい。林（2006：52）によれば、社会的状況の中で学習者も学習環境も社会文化的要因の影響を受け、更に学習者要因と学習環境要因は相互に作用し合い、それが学習や習得に影響を及ぼしていると述べているが、目標言語を学ぶ社会や文化からの影響、教室内外における学習場面からの影響が学習意欲を含む学習者要因に影響を与えていると考えられる。

このように学習や習得に影響を与える要因は様々あるが、それを理解した上で学習者がやる気をもって学習活動に参加するためにはどうしたらいいのかを考えることも教師の仕事の一つであろう。つまり、教師は指導の際に学習者の学習意欲が高まるよう配慮することは必要不可欠なことであり、他の要因に比べて教師が学習者に与える影響力も決して弱くないと思われる。例えば、今福（2011）のインタビュー調査に次のような事例がある。ある学習者が何度も同じ間違いを起こした時に教師が「この前も教えたのになぜできないのか」といった否定的なフィードバックを行った。そして、それが原因でその学習者は「自分は努力してもできないんだ」と自信を失ってしまい、教師の言動が原因で学習意欲が低下してしまった。それだけではなく、そのようなことが原因で日本語学習自体からドロップアウトしてしまったケースさえある。しかし、それとは逆に教師の同じような言葉によって「次は頑張ろう」と、失敗を学習のばねにし、学習意欲を高める者もいる。つまり、学習者がどう教師の言葉を受け取るかによって、その後の学習行動に違いが見

られるのである。そして、その受け取り方を左右する要因も教師側、学習者側それぞれに様々なケースあると思われるが、その場合学習者の「自分は努力すればできる」といった信念、換言すれば自己効力感もそれに影響していると思われる。

そこで本研究では、教師の学習者に対する行動が学習意欲に影響を及ぼし、その際学習者は自己効力感の強さによって教師の行動の受け取り方に差が生じると仮定し、学習者を自己効力感のタイプによって分類して、そのタイプに合った教師の優れた行動とはどのようなものなのか明らかにする。

## 2. 本研究のキーワード

### 2.1 学習意欲

学習意欲という言葉は日常的に使われている言葉であり、辰野（2010：12）によると、心理学では明確に定義されておらず、心理学の概念に関係づけるのであれば、動機づけの概念に相当するとある。動機づけとは、「なぜ人が何かをやろうと決定するのか、どのくらい熱心に取り組むのか、そして、どのくらいの期間その活動に意欲的に取り組むことができるかを明らかにするもの」（Dörnyei, 2001：5）であり、動機づけについて、桜井（2004：42）では、「ある行動を引き起こし、その行動を持続させ、一定の方向に導くプロセス」と定義している。その動機づけのプロセスとは以下のような例である。ある日本語学科に在籍している（環境）学習者は、クラスの中でトップになりたいと思い（欲求）、そのために毎日問題集をやろうという行動の選択をし、実際にそれを続け（行動）、試験の成績でクラスの上位に入り（目標の達成）、それにより達成感を得る（報酬）。そして、その成功の経験が新たな欲求を生み出すのである。当然のことながら、全ての学習者がこのようにスムーズにいくことは少なく、動機づけのプロセスの中で行動を改善したり、欲求のレベルを下げたりするなど、調整を行うのである。

では、学習意欲と動機づけは全く同じ概念なのかというと、そうではない。学習意欲という言葉は、積極的に学習しようとする気持ち、また、能動的な学習活動（下山 1985）であり、そこには学習者の内発性や積極性が見られ、動機づけでいうならば、内発的動機づけに相当するものである。しかし、桜井（2009）では成人になれば面白くないことでも自発的に学ばなければいけない時があり、学習意欲を内発的動機づけだけでは説明しきれないとし、自己実現への欲求や向社会的欲求<sup>1</sup>をも含めた、自ら学ぶ学習意欲という概念を提示している。確かに、台湾で学ぶ日本語学習者は全てが内発的動機づけに支えられている者だけではなく、このような外発的動機づけも学習者の内面に存在している。

<sup>1</sup> 社会のため、人のために役に立ちたいという欲求。

## 2.2 自己効力感 (Self-Efficacy)

自己効力感とはカナダの心理学者である Bandura (1977) が提唱した概念である。ある目標を立て、それを達成するための行動を起こすに際して、自分はどの程度その行動をうまく行えるのか、その目標を達成することができるという予期及び確信のことである。人はある行動を行う際に、その目標が達成可能であるか、それを達成するためにはどのくらいの労力が必要となるかなど、前もって予測を立てる。例えば、課題を行うに際して、「少し難しいかもしれないが、頑張ればできるだろう」という信念のようなものを持っていると、行動の過程において諦めずに、目標を達成するまで行動を続けようとする。そして、その目標の達成（成功の経験）が学習者の「やればできる」という自信、つまり自己効力感を高め、それが次の学習行動に結びついていくのである。

以上のように、ある行動の前の予期や確信は自分の思考や感情、また行動に影響を与えており、それは何かを成し遂げたいという意欲やその目標の遂行過程にも影響を与えていると考えられる。西部 (2009) では自己効力感と学習意欲の関係について日本語学習者に調査を行い、可能性の予期（自己効力感）と学習意欲との間には強い関わりがあり、自己効力感を強く感じる学習者ほど学習意欲が高いと述べている。つまり、自己効力感と学習意欲の間には相関があり、学習意欲を高めるには自己効力感が高まることも重要な要因の一つであると考えられる。

また、この自己効力感を高める要因として Bandura (1995 : 3-6) では次の四つを挙げている。まず、「制御体験（成功体験）」、これは自分自身が何かを達成したり、成功したりした経験を持つことで、自己効力感を定着させる上で最も効果的とされている。次に「代理体験」、これは自分以外の人がある何かを達成したり成功したりするところを観察し、自分にもできるだろうという信念をもつこと。そして、「社会的説得（言語的説得）」、これは自分に能力があることを他者から言葉で説得されたり、励まされたりすること。最後に「生理的・感情的状態」、これは苦手だと感じている場面で、動揺することなく落ち着いていたり、自身の身体的な変化（赤面や動悸など）を把握することである。

## 2.3 教室内場面と頻度

「教室内場面」とは、教室において学習者の日本語に対する学習意欲が変化する場面（状況）を指し、また、「頻度」とはそのような場面にどの程度遭遇したことがあるのかを意味する。今福 (2011) では、学習意欲に影響を与える教室内要因全 19 項目のうち 15 項目が教師と関わりがあり、直接的にせよ間接的にせよ、教師の行動が学習者の学習意欲の変化に関与していると述べている。学習意欲に影響を与える教師の行動には、授業のスタイル、教授

内容、評価、誤用訂正、賞賛や励まし、アドバイスなど様々なものが含まれるが、日本語学習者の学習意欲を研究する際にも“教師”という要因は非常に重要なものであると考えられる。

### 3. 先行研究

台湾の日本語教育における教師研究には顔他（2007）、顔・渡部（2009）がある。そこでは日本語学習者が望ましいと考える日本語教師、また優れた教師についての調査が行われており、その結果として「学習者への配慮」「専門家としての職歴」「日本語教師の専門性」「インターアクションへの配慮」「思いやりのある態度」「教室の雰囲気作り」などが挙げられ、それらは学年や専攻・非専攻によって求められるものが異なると述べている。以上の研究では、台湾人学習者が日本語教師に求める各要素を示しているが、実際に教師がそのような行動をとった際、学習者にどのような影響を与えるのかについては言及していない。

また、今福（2011）では教室内のどのような要因が学習意欲に影響をもたらしたのかを日記に記述させ、その後、フォローアップインタビューを行い、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用い分析した。その結果、学習意欲に影響を与える教師要因を15カテゴリー、学習者間要因を4カテゴリー抽出し、さらにそれらを八つのグループ<sup>2</sup>に分類した。そして、そこから見えてきたのは、学習者が教師を信頼し、楽しさや満足感を味わえるような教室活動において、インターアクションや他の学習者との協働学習の中で、自分の行動や成果に対し、教師からは是認や賞賛を受けると自己効力感が高まり、日本語の学習意欲に正の影響を与えることができるということである。

以上の研究から台湾人日本語学習者が望む理想の教師像、また、更にどのような要因が教室日本語学習場面において日本語学習者の学習意欲に影響を与えるのかということについてある程度明らかとなった。しかしながら、全ての学習者の学習意欲に上述のような教室要因が同じように影響を与えるとは限らず、学習者によってその影響の強度も一様ではない。また、そのような場面が実際の教室学習場面においてどのくらい起こっているのか（頻度）も明らかにされていない。そこで本研究では、教室要因が学習者の心理や行動にどのような影響を与えているのかを、彼らの持つ自己効力感を軸とし分析を行い、それによって得られた結果から、教師の取るべき行動について考察する。

### 4. 研究の概要

<sup>2</sup> I「楽しさや満足感を感じる授業」、II「不満や退屈さを感じる授業」、III「情意要因」、IV「評価及びテストへの不満」、V「教師と学習者の信頼関係」、VI「報酬」、VII「授業活動要因」、VIII「他の学習者との比較」の八つ。



## 4.1 本研究の目的

本研究では、まずどのような教室内要因が自己効力感に影響を及ぼし、それが学習成果とどう関係するのか明らかにする。そして、学習者が教師の行動及び他の学習者の存在をどのように捉え、学習意欲を変化させるのか、それらを教室内の「場面」とその「頻度」から分析し、日本語学習者の学習意欲を高める教師の行動とはどのようなものなのかを明らかにする。

## 4.2 研究の方法

本研究は、「自己効力感」「教室内の場面と頻度」「成績」の三つの調査結果を分析のデータとし、量的なアプローチでそれらの関係について解明することをその枠組みとする。以下は、その詳細である。

### 4.2.1 調査の対象

淡江大学の日本語学科に在籍する4年生、277名を対象に2010年5月にアンケート調査を行い、男女246名分（平均年齢22.4歳 SD1.49）の有効回答を得た（有効回答率88.8%）。

### 4.2.2 アンケートについて

学習意欲に関する質問紙については、今福（2011）を参考に、どのような場面で学習意欲に変化が起こるかといった学習意欲の変化の度合いを見るもの、また実際にそのような場面を経験した頻度はどのくらいであったかという経験を見るもので、質問項目を各19項目ずつ作成した（以下、前者を「場面」、後者を「頻度」とする）。また、自己効力感を測定する尺度は周（2006）を参考に9項目を設定した。なお、評価はいずれも5段階法を採用した。

### 4.2.3 成績データ

成績のデータは2010年3月に淡江大学の日本語学科に在籍する卒業予定者を対象とした「98 學年度外語能力畢業檢定<sup>3</sup>」の結果を利用した。

### 4.2.4 分析の手順

- (1) 各学習者の自己効力感の強さを測定し、その強さから学習者を三つに分類する。
- (2) 教室内要因である教師や他の学習者の存在は学習意欲にどのような影響を与えるのか、影響を及ぼす「場面」及び「頻度」について、(1)で分類された各学習者群の差異を分析する。
- (3) 自己効力感の強さが成績にどう影響を与えるのかを分析し、自己効力感と学習成果の関係を明らかにする。
- (4) 教室内要因と自己効力感との関係について分析を行い、その結果から教室において、教師はどのような行動をとるべきかを考察する。

<sup>3</sup> このテストは淡江大学独自の試験であり、卒業を希望する学生は必ず受けなければならない。また、その難易度は日本語能力試験1級に相当する。テストは100点満点で、その内訳は文字・語彙30%、文法40%、読解30%、制限時間は90分間である。

## 5. 分析結果

### 5.1 自己効力感と学習者のタイプ

ここでは各学習者が感じる自己効力感の強さによって学習者を分類する。まず、周（2006）を参考に自己効力感に関する測定尺度を作成、それを用いて調査を行い、最後にその結果をもとに因子分析を行った。因子分析のデータに関し、全質問 9 項目中に天井効果と床効果が見られなかったため、全ての質問項目を分析の対象とし、そのまま主因子法による因子分析を行った。因子数は固有値 1.0 を基準に 1 因子解を得た。回転前の 1 因子で 9 項目の全分散を説明する割合は 58.4%であった。最終的な因子パターンを表 1 に示す。なお、以上の因子分析の結果から得られた因子を「日本語学習における自己効力感」（以下、「自己効力感」と呼ぶこととする。

表 1 日本語学習における自己効力感の因子分析結果

項目	I
8.私には日本語を習得する能力があると思う。	.82
9.日本語学習の際困難があってもそれを自らの力で克服できると思う。	.81
5.日本語の授業で学んだ能力や技術はマスターできると思う。	.77
3.日本語の授業で学ぶ知識は習得できると思う。	.77
2.難易度の高い項目を勉強しても理解できると思う。	.72
6.先生の話が難しくても理解できると思う。	.70
1.将来、流暢な日本語が話せるようになると思う。	.68
7.自分で設定した日本語の学習目標は達成できる。	.64
4.日本語の課題でもテストでも良い成績を取れると思う。	.63

以上の因子分析の結果を用い、自己効力感の強さから学習者を自己効力感高群（62 名）、自己効力感中群（124 名）、自己効力感低群（61 名）に分類した<sup>4</sup>。なお本稿では以下、自己効力感高群を「高群」、自己効力感中群を「中群」、自己効力感低群を「低群」とする。

### 5.2 自己効力感のタイプ別による教室場面と頻度の比較

ここでは学習者が経験する日本語学習における様々な「場面」、及びそのような場面がどの程度繰り返されるのかという「頻度」について自己効力感の強さによって学習者の捉え方には差異があるかどうか分析する。

まず、三つのタイプの学習者を独立変数、「場面」を従属変数とした一要因の分散分析を行った。その結果有意な差が認められたのは、項目 4 の「授業の進度を学生の理解に合わせたり、失敗した時に教師がアドバイスや声をかけたりしてくれると、日本語の学習意欲が高まる」( $F(2,235)=6.12, p<.01$ )、項目 7 の「答えを間違えたり質問をした時に、教師にどうしてこんなことが分からないのといった表情や言葉、また面倒くさそうな顔をされたり、強い

<sup>4</sup> 分類する際には分析上「高群」25%、「中群」50%、「低群」25%の割合で学習者を分類した。

口調で間違いを訂正されると、日本語の学習意欲が低くなる」( $F(2,235)=3.64$ ,  $p<.05$ )、項目 12 の「頑張って準備をしたのに、テストの内容が簡単過ぎて、授業に来ない人と成績が同じくらいだった時、不満を感じ、日本語の学習意欲が低くなる」( $F(2,235)=3.81$ ,  $p<.05$ )、項目 14 の「例文をたくさん提示する等、教師が難しいものでも分かりやすく説明してくれる授業では、日本語の学習意欲が高まる」( $F(2,235)=10.93$ ,  $p<.001$ )、項目 16 の「課題や活動でそれまで上手くできなかったことが、教師が励ましてくれたり、アドバイスしてくれたことによって克服できた時、日本語の学習意欲が高まる」( $F(2,235)=4.78$ ,  $p<.01$ )、項目 17 の「クラスメートに授業のことや日本語の文法、単語の意味など、新しい知識を教えてもらった時、日本語の学習意欲が高まる」( $F(2,233)=4.02$ ,  $p<.05$ )であった。そこで有意水準.05 で Tukey の HSD 法による多重比較を行ったところ、項目 4 は高群と低群、中群と低群の間に有意な差が見られ、項目 7 は高群と低群の間、また、項目 12 は高群と低群、項目 14 は高群と中群、高群と低群、項目 16 は低群と中群、項目 17 は高群と中群という結果が得られた。その他は有意な差は見られなかった。以上を表 2 の「場面」にまとめる。

次に、同じく三つのタイプの学習者を独立変数、「頻度」を従属変数とした一要因の分散分析を行った結果、項目 1 の「クラスの雰囲気がよく、活発で興味深い活動を行うなど授業で楽しさを感じることもあった」( $F(2,235)=11.38$ ,  $p<.001$ )、項目 7 の「答えを間違えたり質問をした時に、教師にどうしてこんなことが分からないのといった表情や言葉、また面倒くさそうな顔をされたり、強い口調で間違いを訂正されることがあった」( $F(2,235)=5.69$ ,  $p<.01$ )、項目 8 の「積極的に発言をしたり、課題を達成すると、教師が平常点を加点してくれたり、何らかの報酬をもらえることがあった」( $F(2,235)=4.65$ ,  $p<.01$ )、項目 15 の「授業の時、クラスメートは授業内容を理解しているが、自分だけ理解できない、教師の話が分からない時、挫折感を感じることもあった」( $F(2,235)=8.01$ ,  $p<.001$ )、項目 19 の「クラスメートのテストの結果や成績が自分より良かったりすると、その学生に負けたくないと感じることがあった」( $F(2,235)=5.00$ ,  $p<.01$ ) のそれぞれに有意な差が見られたので、同様に Tukey の多重比較を行ったところ、項目 1 は高群と中群、中群と低群の間に有意な差が見られ、項目 7 は低群と高群、中群と高群、項目 8 は高群と低群、項目 15 は低群と高群、中群と高群の間に、また、項目 19 は中群と低群との間に有意な差が見られ、その他に差は見られなかった。以上を表 2 の「頻度」にまとめる。

以上のように「場面」について見てみると、「自己効力感」が高い学習者ほど教師がアドバイスをしたり、難しいものを分かりやすく説明したりすることで学習意欲が高まるということが分かった(場面 4、14)。また、「自己効

力感」が高群の学習者は低群より教師からの否定的な態度を感じたり、努力が報われず不公平さを感じたりすると学習意欲が低下する（場面 7、12）。さらに、低群の学習者にとって失敗時の教師からの励ましやアドバイスは重要であり、それによってその失敗を克服した時の学習意欲の高まりは他の群よりも大きい（場面 16）。最後に、新しい知識を得たときに高群は中群より学習意欲が高まることが分かった（場面 17）。

次に、「頻度」についてであるが、「自己効力感」が高い学習者ほど授業で楽しさを感じることが多く（頻度 1）、反対に「自己効力感」の低い学習者ほど教師からの否定的な態度に遭遇する頻度が高く、授業の内容や教師の話が分からないときに挫折感を感じることも多い（頻度 7、15）。さらに、高群は低群より積極的な行動や課題の達成時に教師からの賞賛を得ることが多く（頻度 8）、中群は低群より、クラスメートに負けたくないと感じることが多い（頻度 19）ということがこの分析により明らかとなった。

表 2 「場面」及び「頻度」の一要因の多重比較の結果

	項目	多重分析結果
場面	4.授業の進度を学生の理解に合わせたり、失敗した時に教師がアドバイスや声をかけたりしてくれると、日本語の学習意欲が高まる。	高群>低群, 中群>低群
	7.答えを間違えたり質問をした時に、教師にどうしてこんなことが分からないのといった表情や言葉、また面倒くさそうな顔をされたり、強い口調で間違いを訂正されると、日本語の学習意欲が低くなる。	高群>低群
	12.頑張って準備をしたのに、テストの内容が簡単過ぎて、授業に来ない人と成績が同じくらいだったりした時、不満を感じ、日本語の学習意欲が低くなる。	高群>低群
	14.例文をたくさん提示する等、教師が難しいものでも分かりやすく説明してくれる授業では、日本語の学習意欲が高まる。	高群>中群, 高群>低群
	16.課題や活動でそれまで上手くできなかったことが、教師が励ましてくれたり、アドバイスしてくれたことによって克服できた時、日本語の学習意欲が高まる。	低群>中群
	17.クラスメートに授業のことや日本語の文法、単語の意味など、新しい知識を教えてもらった時、日本語の学習意欲が高まる。	高群>中群
頻度	1.クラスの雰囲気がよく、活発で興味深い活動を行うなど授業で楽しさを感じることがあった。	高群>中群>低群
	7.答えを間違えたり質問をした時に、教師にどうしてこんなことが分からないのといった表情や言葉、また面倒くさそうな顔をされたり、強い口調で間違いを訂正されることがあった。	低群>高群, 中群>高群

8.積極的に発言をしたり、課題を達成すると、教師が平常点を加点してくれたり、何らかの報酬をもらえることがあった。	高群＞低群
15.授業の時、クラスメートは授業内容を理解しているが、自分だけ理解できない、教師の話が分からない時、挫折感を感じるがあった。	低群＞高群, 中群＞高群
19.クラスメートのテストの結果や成績が自分より良かったりすると、その学生に負けたくないと感じることがあった。	中群＞低群

### 5.3 自己効力感と学習成果との関係

ここでは自己効力感の強さが成績にどのような影響を与えるのかを明らかにするため、「自己効力感」高群、中群、低群の三つのグループと成績との関係について分析する。

まず、2010 年に行われた「98 學年度外語能力畢業檢定」の成績の平均点を算出したところ、高群は 64.7 点 (SD 13.99)、中群は 59.3 点 (SD 12.2)、低群は 52.7 (SD 12.65) であった。次に各群の成績に有意な差があるのかを見るために、高群、中群、低群の三つのグループを独立変数、「成績」を従属変数とした一要因の分散分析を行った。その結果、有意な差 ( $F(2,244) = 13.41, p < .001$ ) が見られたので、有意水準 .05 で Tukey の多重比較を行ったところ、全てのグループ間に有意な差が認められた。最も成績が高かったのが高群で続いて中群、そして低群であった。無論、成績に影響を及ぼすのは自己効力感だけではないが、表 3 のように学習者の「自己効力感」が高いほど「成績」も高いことが分かった。

表 3 三つのグループの成績

群別 (人数)	試験結果の平均点	標準偏差
高群 (62 名)	64.7	SD 13.99
中群 (124 名)	59.3	SD 12.2
低群 (61 名)	52.7	SD 12.65

### 5.4 自己効力感に影響を与える教室内要因

上述したように自己効力感が高ければ、それに伴い良い成果を収められることが分かったが、では、どのような要因が学習者の自己効力感に影響を与えているであろうか。ここでは、どんな教室内要因が自己効力感に影響を与えているのかを明らかにするために、今まで学習者が教室内で経験してきたこと、つまり「頻度」を独立変数に、そして各学習者の「自己効力感」を従属変数として強制投入法による重回帰分析を行った。その結果、 $F(9,216)$

=4.48,  $p<.001$ 、 $R^2=.28$  で「頻度」が学習者の「自己効力感」に影響を与えていると判断された。なお、重回帰分析の結果を表 4 に示す。

まず、「自己効力感」に正の影響を与える「頻度」は、項目 1 の「クラスの雰囲気がよく、活発で興味深い活動を行うなど授業で楽しさを感じることがあった」、項目 8 の「積極的に発言をしたり、課題を達成すると、教師が平常点を加えてくれたり、何らかの報酬をもらえることがあった」、項目 12 の「頑張って準備をしたのに、テストの内容が簡単過ぎて、授業に来ない人と成績が同じくらいだった時、不満を感じることがあった<sup>5</sup>」という内容であった。

次に負の影響を与える「頻度」は、項目 7 の「答えを間違えたり質問をした時に、教師にどうしてこんなことが分からないのといった表情や言葉、また面倒くさそうな顔をされたり、強い口調で間違いを訂正されることがあった」、項目 15 の「授業の時、クラスメートは授業内容を理解しているが、自分だけ理解できない、教師の話が分からない時、挫折感を感じることがあった」、項目 17 の「クラスメートに授業のことや日本語の文法、単語の意味など、新しい知識を教えてもらうことがあった」であった。

表 4 教室内要因が自己効力感に与える影響

質問内容	$\beta$
1.クラスの雰囲気がよく、活発で興味深い活動を行うなど授業で楽しさを感じることがあった。	.28***
7.答えを間違えたり質問をした時に、教師にどうしてこんなことが分からないのといった表情や言葉、また面倒くさそうな顔をされたり、強い口調で間違いを訂正されることがあった。	-.26***
8.積極的に発言をしたり、課題を達成すると、教師が平常点を加えてくれたり、何らかの報酬をもらえることがあった。	.16*
12.頑張って準備をしたのに、テストの内容が簡単過ぎて、授業に来ない人と成績が同じくらいだった時、不満を感じることがあった。	.17**
15.授業の時、クラスメートは授業内容を理解しているが、自分だけ理解できない、教師の話が分からない時、挫折感を感じることがあった。	-.20**
17.クラスメートに授業のことや日本語の文法、単語の意味など、新しい知識を教えてもらうことがあった。	-.15*
$R^2$	.28***
* $p<.05$ , ** $p<.01$ , *** $p<.001$ $\beta$ : 標準偏回帰係数	

<sup>5</sup> 評価に対して不公平を感じるということは、授業における努力をし、日本語学習に対して自信を持っているからであり、不真面目な人と同じにしないで欲しいという気持ちから起こる。

以上の結果から授業での楽しさ、努力の結果に対する教師からの承認（報酬）は、自己効力感に正の影響を与え、反対に失敗時の教師からの否定的なフィードバック、自分だけ理解できないといった挫折感、また、分からないので他人に教えてもらおうといった失敗の経験は自己効力感に負の影響を与えると考えられる。そのため教師はクラスの雰囲気や授業内容を注意しながら、学習者の積極的な行動を認め、さらに、学習者に対して公平な態度をとることが自己効力感を高めるのに重要であると思われる。また、教師は学習者の失敗を非難せず、失敗を解決するにはどのようにすれば良いか助言するなどし、失敗を負の経験として認知させないことが自己効力感の低下を防ぐ手段となろう。そのような教師の行動は学習者の自己効力感に正の影響を与え、負の影響を抑えることで自己効力感が高まり、結果的に学習成果を高めることができると考えられる。

## 6. 分析結果の考察

本研究では教室内的における学習意欲に影響を与える「場面」とその「頻度」、学習者の「自己効力感」、及び、「成績」との関係について分析を行ってきたが、その結果から考えられる教室内的での教師の行動について、次に学習者の「自己効力感」のタイプ別に考察を試みる。

まず、自己効力感が高い学習者、つまり「自己効力感」高群の特徴であるが、分析結果からも分かるように学習意欲の高まりが他の学習者（「自己効力感」中群及び低群）より強く、そして、それが「自己効力感」に影響を与え、結果、他の群よりも高い「成績」を収めていることが分かった。これは教室内的における教師との接触場面において、高群の学習者は教師の行動を受け入れようとする姿勢が比較的強く、その結果多くの影響を受けているからだと考えられる。つまり、高群の学習者は他の群の学習者より、教師の行動に非常に敏感であるということと言える。もちろん肯定的な影響を及ぼす場合もあれば、「場面」項目 7 や 12 を見ても分かるように、逆にマイナスの影響を与える可能性もある。また、自己効力感や学習意欲が高く熱心に日本語学習に取り組んでいても、教師がそれを維持するための支援をしなければ、次第にその意欲も減退してしまうだろうと Dörnyei (2001) が述べているが、そのようなことにならないためには、教師は教室内的での活動が単調にならないように授業をデザイン、学習者が興味を持つようなタスクを課して、そのタスク遂行時においてできるだけ学習者が積極的に参加できるよう配慮し、そうするよう促すことが重要である。三矢 (2000) では、教室活動の能動性が学習者の動機（学習意欲）を高める上で重要な要素であるとしているが、この学習者に積極的参加の機会を与えるというのは、学習者が能動的に教室活動を行えるようにすることであり、またそうすることにより学習意欲が高まり、

更に積極的に参加するようになる。

次に自己効力感中群の学習者であるが、特徴的なのは他の群の学習者より周りの学習者を意識していることである（「頻度」項目 19）。そのため、例えば、学習場面において個人個人で学習を行わせるような課題よりもクラスメートと共に行える協働的な作業を課すことにより、自分と他の学習者との差を知る機会を与えて競争心を喚起させ、また同時に他の学習者との学び合いを通して日本語に関する知識も得る喜びを感じさせることで、それらが学習意欲を高める要因となる（「場面 17」）。そして、そのような経験はその後の学習行動に良い影響を与えるものと思われる。以上のように、「中群」に位置する学習者は学習行動において他の学習者の影響を受けやすいと思われることから他の学習者の学習・習得状況を知るようにすることが学習意欲を高める一つの方法であると考えられる。

最後に自己効力感低群であるが、彼らは失敗時に教師からのアドバイスや励ましを受け失敗を克服した時に他の群より学習意欲が高まる（「場面」項目 16）と感じている。しかし、そのような場面に出遭うことは稀で、反対に失敗時に教師からの否定的なフィードバックを受けることのほうが他の群に比べ多い（「頻度」項目 17）ということが分かった。間違えた時に教師が訂正するのは当然のことであるが、そのような時こそ低群の学習者は教師からの支援を欲している。しかしながら、反対に教師は教室内で学習意欲を低めるような行動をとっていることが多いということが本研究から分かった。教師からの関心が薄く、失敗の経験を繰り返していると自己効力感を感じなくなり、学習意欲が低下し、日本語学習に対して消極的な態度をとるようになってしまう。そのような学習者に対して教師は、彼らが抱える問題の解決策を彼らとともに考えるなどし、学習者に「教師は自分にも関心を持っている」と感じさせ、まずは互いの信頼関係を築くことが重要である。そして、教室内で指導を行う際、指名して発言、発表させることがあれば、彼らのレベルに合わせ（すぐに答えられなくても幾つかヒントを出せば）答えられるような質問や問題を出すよう配慮したり、クラスメートの前で誤用を訂正するときには間違えたことを批難するような言動は決してとらず、何故そのような間違いが起こったのかその理由を説明し、正しい答えに導くよう指導することが必要である。このようにして毎回の授業で彼らに「自分で考えてできた」「自分の力で答えられた」などといった成功体験や達成感を繰り返し感じさせることにより、低い自己効力感も次第に高まり、それによって学習成果も向上することであろう。

## 7. おわりに

本研究の重回帰分析結果から、学習者と共に考え、学習者が失敗しても自分自身の力で乗り越えられることを経験させることは、低群の学習者だけで



はなく、全ての学習者にとって有効であることが明らかとなったが、これは同時に 2.2 で取り上げた Bandura (1995 : 3-6) の「制御体験（成功体験）」を検証し追認するものとなった。また、それ以外にも教師は学習者に対し否定的な言葉や態度で接することなく、強い挫折感を経験させないようにすることで自己効力感の低下を防ぎ、またクラスの運営に関しても教室内の雰囲気良くし、興味深い課題を与え、学習者の積極的な学習を促し、学習の結果に対し学習者にとって適切なフィードバックを与えることが重要であり、それらの一連の行動が学習者の自己効力感を高め、ひいてはより良い学習成果に繋がっていくのである。

本研究では、学習者が持つ自己効力感の強さによって彼らは教師の行動をどう受け止めているのか、また自己効力感と学習成果の関係から教師がとるべき行動について考えてみたが、今後はそれに学習時に誰しも感じる第二言語不安を加え、教師のどのような行動が学習者の不安や焦りを抑制、あるいは促進し、自己効力感や学習成果に影響を与えるのかそのメカニズムについて明らかにしたい。

## 付記

本研究は、『淡江大學外國語文學院 98 學年度重点研究補助計畫』『大學教育培育日語學習之相關研究』の助成を受け実施し、2011 年 3 月 5 日に東吳大學において開催された「2011 年台灣日語習得研究國際學術研討會 LARP at SCU 研究工作坊（五）」で口頭発表を行い、その内容に加筆修正したものである。

## 参考文献

- 今福宏次 (2011) 「教室内学習場面における日本語学習意欲の変化 —— 学習意欲を高め自律学習を促す教師の役割」『淡江日本論叢』第 23 輯、pp.183-204
- 顔幸月・渡部倫子 (2009) 「台湾の大学生が求める日本語教師像 —— 日本語専攻・非専攻による相違 —— 」『東吳大学日語教育学報』第 33 期、pp.1-23
- 顔幸月・渡部倫子・小林明子・縫部義憲 (2007) 「台湾の大学生が求める日本語教師の特性 —— 日本語専攻の場合」『日本語教育』133 号、pp.67-76
- 桜井茂男 (2004) 「やる気を高める」『楽しく学べる最新教育心理学 —— 教職にかかわるすべての人に』図書文化社
- 桜井茂男 (2009) 「動機づけにおける位置づけ」『自ら学ぶ意欲の心理学 —— キャリア発達の視点を加えて —— 』有斐閣
- 下山剛 (1985) 「学習意欲の意味と理論」『学習意欲の見方・導き方』教育出版
- 辰野千壽 (2010) 「学習意欲の考え方・調べ方」『学習意欲を高める 12 の方法』図書文化社

- 西部由佳 (2009) 「教室内外での出来事による学習者の「学習意欲」の変動とその背景となる心理的要因 — 「可能性の予期」に注目して — 」『小出記念日本語教育研究会論文集』 vol.17、 pp.21-32
- 林さと子 (2006) 「第二言語習得研究から見た第二言語学習／習得の個別性」, 津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ編『第二言語学習の個別性 — ことばを学ぶ一人ひとりを理解する — 』春風社
- 三矢真由美 (2000) 「能動的な教室活動は学習動機を高めるか」『日本語教育』 103 号、 pp.1-10
- 周啓葦 (2006) 『高中生英語自我效能、英語學習焦慮、英語學習策略與英語學習成就關係之研究』国立台湾師範大学教育学系博士論文
- Bandura,A. (1977) Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*,84 : pp.191-251
- Bandura,A. (1995) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.  
(本明寛・野口京子・春木豊・山本多喜司 (訳) (1997) 『激動社会の中の自己効力』金子書房)
- Zoltan Dörnyei (2001) *MOTIVATIONAL STRATEGIES IN THE LANGUAGE CLASSROOM*. Cambridge University Press (米山朝二・関昭典 (訳) (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』大修館書店)

## 資料 1 教室內場面質問項目

### 教室內場面

1. 當老師活絡上課氣氛，很活潑地進行有意義的練習活動，我的日語學習動力會提高。
2. 當老師在談論許多與上課或與日文無關的話題時，我會感覺到來上課是沒有意義、浪費時間，我的日語學習動力會降低。
3. 雖然作業的量很多、很難，如果聽到老師說「把這個完成的話日文會進步喔」「有學長姐因為這個練習日文變好喔」的話，我的日語學習動力會提高。
4. 如果老師會配合學生的理解程度來調整上課進度，失敗的時候會關心我或提供我建議時，我的日語學習動力會提高。
5. 文法上明明沒有錯誤，如果被老師說「請依照教科書上的答案來作答，不接受其它的答案」等不通融的話，我的日語學習動力會降低。
6. 當老師教許多新的文法、單字或敬語，還有告訴我許多關於工作或是教科書以外的知識，我的日語學習動力會提高。
7. 當搞錯答案或問老師問題時，如果老師擺出為什麼連這個都不懂的表情，或說出這種意思的話，還有擺出覺得很麻煩的臉，或是用很嚴厲的口吻訂正錯誤的話，我的日語學習動力會降低。
8. 當老師告知說如果完成某個活動、作業，平常成績會加分或是可以得到某種獎賞，我的日語學習動力會提高。
9. 當老師對我努力完成的作業或是積極完成的活動給予稱讚或是給予好成績時，我的日語學習動力會提高。
10. 上課內容未用心準備，只是照唸教科書內容的日文課，我會感覺無趣而讓我的日語學習動力降低。
11. 當老師說一些關於日語學習、相關工作經驗，還有怎麼做日文才會變好等話題時，我的日語學習動力會提高。
12. 我會因為明明很認真準備，卻因為考試內容過於簡單，成績跟其他沒有來上課的同學差不多時感到不滿，我的日語學習動力會降低。
13. 和老師用日語交談、陳述自己的意見，還有老師教我如何使用更自然的日文表現方式時，我的日語學習動力會提高。
14. 老師會將困難的東西清楚簡單的說明給我們聽，像是舉例很多例句等，在這樣的日語課時，我的日語學習動力會提高。
15. 在上課時，其他同學能夠理解上課內容，而只有自己無法理解，無法了解老師所講的內容時感到挫折，我的日語學習動力會降低。
16. 在作業或練習活動中無法表現很好的地方，因為老師的鼓勵、建議而克服時，我的日語學習動力會提高。
17. 當同學教給我課程相關的東西、日文文法、單字的意思等一些新知識時，我的日語學習動力會提高。
18. 在課程中一起和同學進行作業，分組討論時，我的日語學習動力會提高。
19. 當其他的同學的考試成績結果比我好時，我有覺得過不想輸給那位同學、我的日語學習動力會提高。

---

 教室內頻度
 

---

1. 我在教室的氣氛良好，活潑地進行有意義的練習活動的課堂中，感受到過樂趣。
  2. 當老師在談論許多與上課或與日文無關的話題時，我有感覺到來上課是沒有意義、浪費時間。
  3. 我有從老師或是日文變好的學長姐那邊聽過「把這個作業完成的話會跟學長姐一樣日文會進步喔」的話。
  4. 我上過的日文課中，老師有過配合學生的理解程度來調整上課進度，失敗的時候會關心過我或提供過我建議。
  5. 文法上明明沒有錯誤，我有被老師說過「請依照教科書上的答案來作答，不接受其它的答案」等不通融的話。
  6. 老師有教過我許多的新知識（文法、單字或敬語，工作相關或是教科書以外的知識）。
  7. 當搞錯答案或問老師問題時，我有被老師擺出為什麼連這個都不懂的表情，或說出這種意思的話，還有擺出覺得很麻煩的臉，或是被用很嚴厲的口吻訂正錯誤過。
  8. 針對我的積極發言和完成的課題，老師有稱讚過我或給予我好成績過。
  9. 老師對我努力完成的作業或是積極完成的活動給予稱讚或是給予好成績時，我的日語學習動力會提高。
  10. 我有上過上課內容未用心準備，只是照唸教科書內容的日文課，感到無趣過。
  11. 我聽過老師說一些關於日語學習、相關工作經驗，還有怎麼做日文才會變好等話題。
  12. 我有過因為明明很認真準備，卻因為考試內容過於簡單，成績跟其他沒有來上課的同學
- 

## 資料 2 教室內頻度質問項目

- 
- 差不多時而感到過不滿。
13. 和老師用日語交談、陳述自己的意見時，老師教過我如何使用更自然的日文表現方式。
  14. 老師有過將困難的東西清楚簡單的說明給我們聽，像是舉例很多例句等。
  15. 在上課時，我有過因為其他同學能夠理解上課內容，而只有自己無法理解，無法了解老師所講的內容時而感到挫折過。
  16. 在作業或練習活動中無法表現很好的地方，我有過因為老師的鼓勵、建議而克服問題過。
  17. 同學有教過我課程相關的東西、日文文法、單字的意思等一些新知識。
  18. 在上課中，我有過和同學一起進行作業，分組討論。
  19. 當其他的同學的考試成績結果比我好時，我有覺得過不想輸給那位同學。
- 

### 資料 3 自己効力感測定尺度

---

#### 自己効力感

---

1. 我相信將來我能夠學會說流利的日語。
  2. 即使是很難的日文內容，我確信我也能理解弄懂。
  3. 我有信心掌握日文課所教的基本知識。
  4. 對於日文，不論是平時作業還是考試時，我都有信心取得優異的成績。
  5. 我確信自己能掌握日語課所教的技能或技巧。
  6. 我有信心掌握日文老師講的最複雜的內容。
  7. 我總是能達成自己設定的日語學習目標。
  8. 我認為我有將日語學好的能力。
  9. 我相信自己有辦法克服在學日文上遇到的困難。
-